



VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

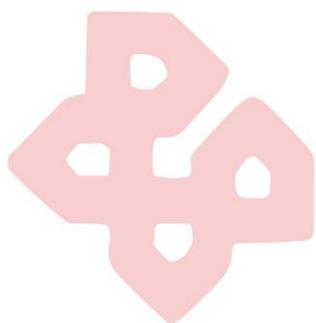
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/05/2013

Fecha de aceptación 02/09/2013

LEYENDO LOS LENGUAJES DE PISA CRÍTICAMENTE: UN ANÁLISIS A TRAVÉS DEL INMIGRANTE

*Reading the Languages of PISA Critically: An analytics through the
'Immigrant'*



Ligia (Licho) López

Universidad Wisconsin-Madison

E-mail: lllopez2@wisc.edu

Resumen:

Este artículo es una invitación a notar. Leer los lenguajes de PISA de forma crítica nos permite entender hasta cierto punto las razones que fundamentan los esfuerzos de medición estandarizada. Así, el artículo, en primer lugar, analiza los lenguajes sobre la comparación, el desarrollo y equidad y los números que PISA emplea para justificar su proyecto. Segundo discute un caso en particular donde PISA se entiende como un gesto celebratorio para incluir al "migrante" y las limitaciones que tiene la prueba para dar una respuesta apropiada sobre cómo resolver el problema de exclusión. Tercero el artículo ofrece una lectura de las preguntas de la prueba donde se pone el énfasis en los lenguajes de PISA relacionados principalmente con el desarrollo y la equidad. Finalmente, y en forma de conclusión, el migrante es discutido no como objeto minoritario sino como elemento que puede desencadenar diferentes tipos de relaciones en/con el mundo de la educación.

Palabras clave: PISA, OCDE, Comparación, Desarrollo, Equidad, Números, Migrante, Lenguaje

Abstract:

This article is an invitation to notice. Reading the languages of PISA critically allows one to understand to a certain extent the reasons that fund the standardized measurements efforts. The article first of all points out the languages of comparison, development and equity, and numbers that PISA employs to justify its project. Secondly it engages with a particular case where PISA is both understood as celebratory gesture to include the “migrant,” and the shortcomings of the test to provide answers for how to appropriately solve the problem of exclusion. Thirdly a reading of test questions is offered where the languages of PISA are highlighted mainly that of equity and development. Finally and by way of conclusion the migrant is discussed not as a minoritized object but as a trigger for different kinds of relations in/with the world of education.

Key Words: PISA, OCDE, Comparison, Development, Equity, Numbers, Migrant, Language

1. Introducción

Durante la semana del 17 al 23 de febrero de 2013, el vídeo de Andreas Schleicher¹ titulado *Use Data to Build Better Schools* apareció en la página de facebook de TED (<http://www.ted.com/pages/about>). TED quiere decir Tecnología Entretenimiento y Diseño. Cientos de líderes asisten a las conferencias de TED cada año. TED también migra² a través de las redes sociales, Internet, televisión y radio. El número de participantes en las conferencias es minúsculo comparado con el número de espectadores en la página web de TED. El día 26 de febrero de 2013 (5 días después de que el video apareciera en la red) ya había sido visto 132.152 veces. TED es un recurso educativo bastante popular en muchas aulas de escuela secundaria, salas de conferencia en universidades y facultades de educación, entre otras. *Use Data to Build Better Schools* trata sobre PISA. Schleicher comenta que “la historia de PISA,” el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes se inicia en 1997 cuando se aplica por primera vez la prueba. Hasta la actualidad, han participado en la prueba estudiantes de más de 70 países. PISA es una herramienta de la OCDE para medir “el conocimiento y las habilidades de jóvenes de 15 años de todo el mundo; en realidad, es una historia de cómo las comparaciones internacionales han globalizado el campo de la educación, tratadas usualmente como un asunto de política doméstica”. La OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico³ y Andreas Schleicher es subdirector de educación y habilidades y asesor especial en política educativa para el secretario general de la OCDE. Schleicher estudió Física en Alemania y se graduó en Matemáticas y Estadística en Australia.

Las imágenes que aparece más abajo son comunes para los espectadores de TED y la gráfica estadística, como una imagen y una tecnología que migra, le es familiar a quienes se interesan por la educación o están vinculados de alguna manera con el campo, entre ellos, aunque no se limita exclusivamente a ellos, los maestros de escuelas e institutos, los formadores de maestros, los políticos, los directores de centros educativos, los estudiantes y

¹ *Andreas Schleicher: Use Data to Build Better Schools | Video on TED.com*, (consultado el 17 de marzo de 2013), http://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools.html.

² Cuando utilizo el término migra, no solo me estoy refiriendo al movimiento de algo o de alguien sino también al asentamiento a donde tal persona o cosa se ha movido. Este asentamiento en el caso de tecnologías e ideas tiene en cuenta el hecho de que algo no se mueve y se asienta como copia fiel del original, sino que también afecta a las múltiples maneras y condiciones que encuentra en su lugar de llegada pero sin abandonar las herencias desde donde procede el objeto migrante.

³ Ver Stephan Leibfried and Kerstin Martens (2009). PISA: Internacionalización de la Política Educativa o ¿Cómo se Llega de la Política Nacional a la OEDE?, *Profesorado* 13 (2), 1–12.

las madres y padres de familia en el denominado “Norte global” y cada vez más en el “Sur global”.

La gráfica estadística sobre el “progreso” y la “mejora” disponible a través de tecnologías comparadas como PISA, (y la recientemente añadida “área de política educativa” al área de migración del MIPLEX⁴) han socializado la retina y los sentidos audiovisuales de varias personas en una carrera competitiva hacia el “éxito educativo”. PISA se diferencia, como afirma Tom Popkewitz, en su “punto de referencia internacional”⁵. Las personas a las que me estoy refiriendo son, en su mayoría, los que se ajustan a las narrativas relacionadas con el hecho de que las escuelas importan tanto que “salvan” al mundo y a sus personas de los males que acechan al mundo: las guerras, la inequidad, las hambrunas, la violencia, la infelicidad, el abandono escolar, las drogas, la muerte, entre otros.

Con una conciencia cada vez mayor sobre los flujos migratorios en las décadas recientes, el ‘estudiante migrante’ se ha convertido en el “objetivo” de la educación porque está, entre otras cosas, en “riesgo” o es parte de una “población peligrosa”. Esta situación es aún más notable en los flujos esencialmente caracterizados como ‘Sur→Norte’ (por ejemplo África-Europa, Suramérica- EE.UU./Canadá, etc.). Por consiguiente, tecnologías como PISA, MIPLEX y otras pruebas estandarizadas ordenan la educación, no sólo del niño del ‘Norte,’ sino también la del niño del Sur en el Norte. Aquí el Sur sirve como referente para la categoría del ‘Otro/diferente’ que distancia o diferencia al nuevo niño migrante (aunque no sea migrante de primera generación, por ejemplo, “Sinti/Roma/Gitanos” en Europa, ecuatorianos en España, iraníes en Alemania, hindúes en el Reino Unido, Portugueses es Luxemburgo, etc.) de la población local dominante/del niño dominante (en algunos casos cristiano o católico, blanco, de clase media, hablante nativo, perteneciente a una familia heterosexual).

Si el “migrante” se percibe desde la perspectiva del mestizaje (métissage) propio de los intercambios en su llegada,⁶ y en el encuentro,⁷ complica las nociones esenciales del estado-nación, y por consiguiente, los números que representan a estas naciones en las tablas estadísticas como la que se presenta en este artículo. Así, PISA puede ser problematizada como una tecnología para ordenar la educación puesto que PISA se preocupa por los asuntos de la “equidad” en los sistemas educativos.

Este artículo supone una lectura de: 1) los lenguajes empleados por PISA. Las fuentes de información para esta lectura han sido la página Web de PISA disponible al público general y la conferencia de Andreas Schleicher Use Data to Build Better Schools en TED; 2) un caso que trata cómo PISA puede ser una herramienta auxiliar para dar cuenta del éxito/fracaso de niñ@s migrantes; 3) algunas de las preguntas de la prueba de lectura que tuvieron que contestar los jóvenes de 15 años en PISA 2009. El objetivo aquí es entender cómo a través de PISA se razona el aprendizaje, al aprendiz (que en este caso es el/la examinad@) y con qué conocimiento cuenta. En la medida de lo posible relacionaré esta lectura a los temas de “equidad” y “desarrollo” apuntados en la agenda de PISA. Finalmente, 4) presentaré un breve discusión sobre el inmigrante/la inmigración como elementos desencadenantes para un análisis hacia la complejidad, siguiendo el espíritu de la crítica porque, ¿dónde más que en la

⁴ MIPLEX quiere decir *Migration Integration Policy Index*.

⁵ Thomas Popkewitz (2011). PISA: Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of School Subjects. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff and R. Cowen (eds.), *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

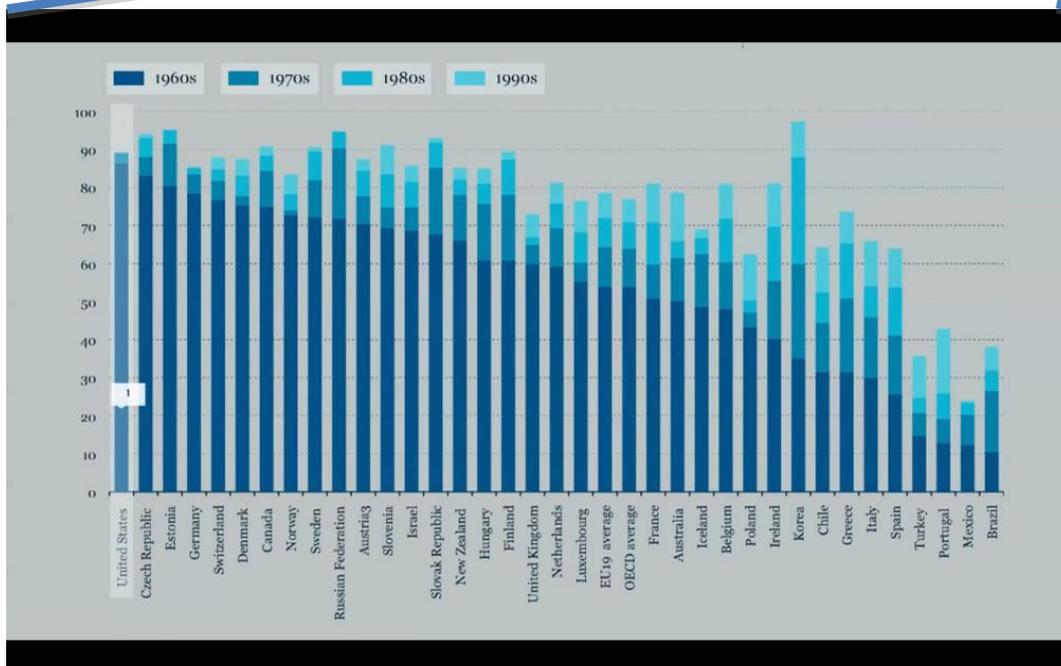
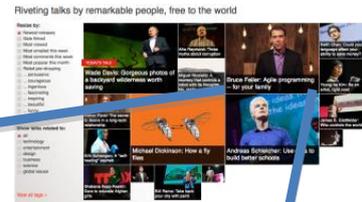
⁶ Jacques Derrida (1993). *Aporias*. Stanford: Stanford University Press.

⁷ Gilles Deleuze (2004). *Difference and Repetition*. Continuum International Publishing Group.

educación puede uno intentar pensar sus propios pensamientos, atreverse a retar los impulsos reduccionistas de la educación con un espíritu de apertura intelectual y en beneficio de lo político?



OECD Programme for International Student Assessment (PISA)



2. Los Lenguajes de PISA

En la aproximación conceptual y metodológica de Daniel Tröhler sobre la lectura de filosofía e historia de la educación, los *lenguajes* son expresiones de la historia de las ideas. “Cada época, afirma Tröhler, tiene su modo o modalidad dominante de percibir, analizar y discutir los fenómenos políticos”⁸. Tales fenómenos políticos se presentan, siguiendo la lingüística saussuriana, a través de los *hábitos lingüísticos* desarrollados para entender la vida y sus dinámicas (*lengua*), y las *expresiones concretas del discurso* que re-generan y crean nuevos significados lingüísticos (*habla*).

En esta sección, haré una lectura de la historia de las ideas que PISA re-crea, de los hábitos lingüísticos que se implementan para (continuar) posicionándose como una tecnología

⁸ Daniel Tröhler (2011). *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*, Nueva York: Routledge, p. 6.

necesaria, de los antiguos significados que se reviven y de los nuevos significados sugeridos que se generan para contribuir al orden mundial actual con la promesa de un futuro más “equitativo”.

2.1. Comparación

La conferencia de Andreas Schleicher en TED presenta a PISA como ganador. Anuncia sus logros hacia el aumento de los logros en lugares como Corea, Polonia y Shanghái. No es coincidencia que estos tres lugares se tomen como ejemplo del ‘progreso’ alcanzado. Ellos han sido posicionados históricamente a larga distancia, atrasados y en vías de desarrollo económico e indudablemente como “sistemas educativos”. Polonia, a pesar de haber estado tan lejos y ahora tan cerca, aquí en Europa (Estado miembro de la UE desde 2004, y de la OCDE desde 1996), como una nación del Este y lentamente tropezando para ponerse al día, sirve para continuar definiendo la excepcionalidad de una ‘Europa’ supuestamente más adelantada a su tiempo. Europa hace referencia al concepto que define las reglas del juego y los términos de la comparación internacional de las cuales PISA es una tecnología. Europa funciona como una ubicación epistémica privilegiada, “apoloniana”⁹ en el mejor de los casos, que supervisa lo que es “bueno”, que define lo que se considera un “logro”, y “que mide el éxito de los estudiantes alrededor del mundo” (recogido en la página web de PISA). La *comparación* es uno de los lenguajes claves que encontramos en la retórica de PISA. El concepto de la comparación como un lenguaje y sistema de razón no es nuevo. Dentro del espectro geo-político de la historia reciente y contemporánea, la comparación es un hábito lingüístico que ordena y clasifica a las naciones aun cuando PISA pretenda desafiar a los “sistemas educativos que crean que su propósito es principalmente clasificar a la gente”, como afirma Schleicher.

Se pueden encontrar expresiones concretas del discurso que razonan a través de la comparación en la conferencia de Schleicher en TED y en la página electrónica/web oficial de PISA (por ejemplo múltiples gráficas en formato PDF similares a la que usa Schleicher y se muestran más arriba). El lenguaje de la comparación influencia y está influenciado por las políticas públicas y educativas.

2.2. Desarrollo y Equidad

“¿Se están moviendo los países hacia sistemas educativos más equitativos?” La pregunta aparece en la página Web de PISA y también la desarrolla Schleicher en la conferencia de TED.

En *PISA in Focus*, una serie mensual de notas orientadas a políticas educativas se apunta a que PISA describe “de forma concisa y de fácil manejo” algunos de los temas recientes, por ejemplo, “¿Cómo les está yendo a los estudiantes inmigrantes en escuelas desfavorecidas?” “¿existe relación entre los bonos escolares y la equidad en educación?” “¿existe, realmente, una ‘segunda oportunidad’ en educación?” La preocupación por la equidad está todavía latente.

⁹ Denis Cosgrove (2003). *Apollo's Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination*, The Johns Hopkins University Press.

La preocupación por la “equidad” está presente también en la sección de “PISA para el Desarrollo” dentro de la página web. En este caso, celebra los logros en términos de “desarrollo” en ‘países en vías de desarrollo’ a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), sobre los cuales la OCDE ha ejercido una orgullosa influencia. Entre otras cosas, “PISA para el Desarrollo” tiene como objetivo “incrementar en los países en vías de desarrollo” el uso de PISA [...] para el análisis de factores asociados con el rendimiento en el aprendizaje de los estudiantes, concretamente para las *poblaciones pobres y marginadas*” (cursiva añadida). Nos damos cuenta que bajo las alas del “desarrollo” y la “equidad,” PISA *migra* dentro de las fronteras europeas para captar a los que denomina ‘en desventaja,’ muchos de los cuales han sido ya clasificados con la etiqueta de “migrantes,” como *l@s Sinti, Roma, gitanos, etc., african@s, turc@s, latinoamerican@s* e incluso los de Europa del este. Además, PISA se expande y pretende migrar para alcanzarl@s *allí*, en el mundo en “vías de desarrollo” donde ell@s son “pobres,” antes de que se conviertan o aspiren a ser migrantes *aquí*. *Desarrollo y equidad* se han convertido en lenguajes clave que definen a PISA como un proyecto atractivo, porque, ¿quién no desearía que los niñ@s pobres y marginad@s alcancen mejores resultados y sean como sus homólogos en otras partes del mundo ‘desarrollado’ (aunque éste sea un barrio en el norte de la ciudad)?

Los hábitos lingüísticos y expresiones concretas del discurso presente en los objetivos referidos a la medición y a la comparación en PISA no van a suponer que sean leídos como coloniales. El lenguaje de desarrollo supone ingeniar “capacidad institucional para controlar el cumplimiento de los objetivos educativos a nivel internacional” (página Web de PISA) establecidos por los expertos de las Naciones Unidas. El escepticismo que pueda surgir en Occidente por el establecimiento de ideas poco pertinentes en otras tierras y mentes del *resto* se puede calmar cuando se prometen “instrumentos mejorados y más relevantes para los países que se encuentran en países en vías de desarrollo pero que logran puntuaciones que están en las *mismas escalas* que los principales” (Página web de PISA. Cursiva añadida). En otras palabras, la relevancia se permite mientras que esta se amolde eventualmente al patrón europeo establecido con ‘la experiencia experta’ y ‘certidumbre’ sobre el futuro y sobre lo que ‘funciona’ desde el punto de vista europeo.

PISA para el Desarrollo “contribuirá al apoyo de la OCDE en educación en relación a los objetivos para después del 2015 que mantienen su centro de interés en *el acceso y en la equidad* en los niveles de educación primaria y secundaria, mientras que incorpora un *significativo centro de interés en el aprendizaje,*” como se puede observar en la página web de PISA (cursiva añadida). Lo “significativo” retorna a Europa, a la OCDE, a PISA y a la decisión de los expertos. Sin embargo, la página Web menciona que el progreso “hacia objetivos establecidos nacionalmente para la mejora” también se mide. Este enunciado también podría sugerir el desmantelamiento de cualquier mito colonial impulsado desde PISA/Europa. Sin embargo, los académicos críticos saben que los “objetivos establecidos nacionalmente” no son definidos como maneras de conocer y manera de ser al margen de los conceptos más valorados en Europa como lo son las ‘economías de mercado,’ la ‘globalidad,’ la ‘democracia,’ la ‘alfabetización,’ (un modo particular europeo de conocer el mundo) etc.

Otro ejemplo de estos valorados conceptos es la ‘integración,’ comúnmente empleado en la integración de migrantes en Europa después de la segunda Guerra Mundial. Las aspiraciones de “integrar” también se ponen de manifiesto en los efectos que PISA pretende generar en los estados, *allí* en el mundo en “vías de desarrollo” que desean acomodarse a la infraestructura de la OCDE. Si pensamos en la OCDE como un país de recepción (de migrantes) y en los sistemas educativos “en vías de desarrollo” como migrantes, se esperaría que éstos aprendieran el idioma de la OCDE, que adoptaran las

prácticas políticas y culturales de la OCDE, incluyendo la participación en el mercado laboral caracterizado por la movilización de sus maestros, estudiantes, padres/madres de familia y las escuelas, que pensarán del mismo modo que el OCDE en cuanto a la preparación de la prueba y que aceptaran las cosmologías europeas disponibles tanto en las dinámicas como en el mismo contenido de la prueba. En el Modelo Plural de Inclusión,¹⁰ el sistema educativo como migrante puede mantener sus diferencias culturales y modos de ver el mundo mientras que éstos permanecen dentro del límite de la ley, de las instituciones y de ciertos “valores políticos fundamentales” como la incuestionable noción de la comparación, ya definida por la OCDE y que inevitablemente define a PISA. El lenguaje de desarrollo en PISA implora la pregunta colonial una vez más.

La pregunta sobre la equidad presente en PISA es importante y debería ser abordada con seriedad. El lenguaje de la equidad enmarca declaraciones como la siguiente: “los estudiantes procedentes de familias de alto nivel socioeconómico y aquellas de bajo nivel deberían estar en igualdad de posibilidades para tener éxito en la escuela” (Página web de PISA). A simple vista y con buen corazón, este enunciado tiene sentido. La frase es, en primer lugar, una extensión de la narrativa que asume que a más recursos materiales (capital cultural—en el sentido bourdiano y principalmente centrado en occidente¹¹— y el dinero), mejores resultados escolares tendrá el niño, la familia o el estado. Dado el orden mundial actual, poco sabemos sobre qué es posible en configuraciones escolares donde no importa con cuántos recursos naturales se cuente; nunca se podría comprar la capacidad de relacionarse y empatizar con otros, con otras cosmologías y canalizar el afecto para ingeniar, crear y descubrir en donde el dinero y el capital normativo solo serviría como desventaja. La frase, en segundo lugar, también asume el éxito como concepto monolítico y quizá también a las escuelas como apolíticas y neutrales. Con los deseos de PISA de expansión para ‘ayudar’ a otros estados y desde dentro de Europa, PISA se encuentra con una diversidad increíble donde el concepto de éxito y sus connotaciones son tantas y tan variadas como las ‘culturas’ y las familias que se encuentran en los lugares a donde la prueba y sus lógicas han migrado y se han administrado. El éxito como término ni siquiera existe en ciertos lugares, y donde existe, puede tener otro significado diferente del sugerido en esa frase sobre equidad. Bajo estos términos, la frase tiene sentido, pero se vuelve más complicada cuando las ventajas no se definen en términos monetarios ni de recursos materiales y va más allá de la normativa occidental. La frase se vuelve aún más débil cuando el éxito no se mide según las estadísticas de acceso a las universidades, a los números de graduados o en el aprendizaje de la lectura y la escritura de textos alfabéticos y canónicos. Es importante señalar la diversidad de significados del “éxito”, si consideramos que los jóvenes, en su mayoría hombres, pasan de la escuela secundaria directamente a *Silicon Valley*, mientras que, problemáticamente, se acepta que las jóvenes accedan a las universidades en EEUU y así se refleje en las estadísticas. Otro ejemplo son los muchos jóvenes bailarines y cantantes profesionales (principalmente fuera de Europa y en Norteamérica, excluyendo a ‘migrantes’) quienes, a pesar de los índices de asistencia escolar y tasas de graduación, entretienen a millones de personas alrededor del mundo. Un último ejemplo son los jóvenes de diversas sexualidades que con tenacidad y valentía logran sobrevivir en los espacios hostiles donde habitan, muchos de los cuales se convierten en activistas LGBT en sus propios espacios de vida y logran tener mucha influencia dentro de sus familias y círculos de amigos. Estos tres ejemplos requieren

¹⁰ Romana Bešter (2003). Immigrant Integration Policies, in Romana Bešter (ed). *Migracije, Globalizacija, Evropska Unija*, (257-301). Ljubljana: Mirovni inštitut.

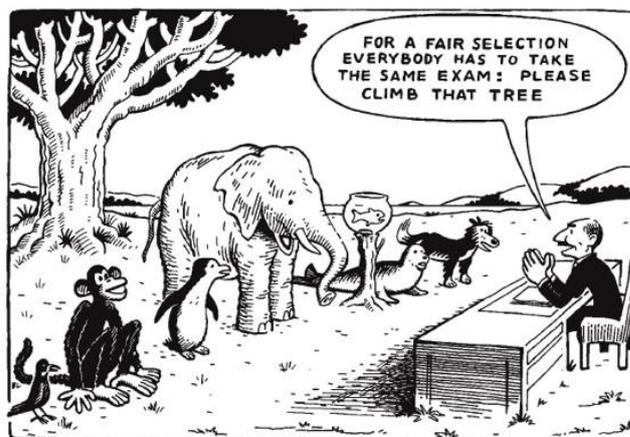
¹¹ Blanco, Cristiano (Católico), hombre, heterosexual, sin discapacidad, hablante nativo de un idioma de primera orden (inglés, alemán, francés, español, noruego, etc.), en una familia nuclear conformada por padre y madre, principalmente urbano, y preferiblemente cosmopolita.

ingenio humano y ciertas destrezas corporales y afectivas que carecen de registro en el lenguaje de éxito propuesto por la OCDE a través de PISA.

Para finalizar es importante destacar que las escuelas son espacios altamente políticos y muy lejanos de ser neutrales como lo sugiere una amplia literatura desde Paul Willis, Michael Apple, Sonia Nieto, a Jacques Rancière, entre otros muchos. Si a esto se le añade una perspectiva desde el/la migrante/refugiad@, las escuelas son, de hecho, espacios de conflicto por la supervivencia no sólo por la existencia de uno mismo (entre la vida y la muerte), sino también de las formas en las que uno entiende su mundo y las maneras en las que uno aspira al mismo. Ejemplos bastante profundos y reales se pueden encontrar en escuelas localizadas en la frontera entre Tailandia y Burma, a donde asisten estudiantes desplazados; en escuelas públicas españolas a donde asisten estudiantes musulmanas que usan el velo o *hijab*, o en escuelas en donde la mayoría son noruegos blancos y con alto poder adquisitivo, donde también gozan de poca participación los estudiantes de piel oscura. Para estos estudiantes, la escuela está muy lejos de ser neutral y apolítica.

En función de lo anterior, si las escuelas, los sistemas educativos y los estados quieren esforzarse por conseguir la igualdad y equidad, es necesaria una segunda mirada y un examen más profundo de estas expresiones y del discurso de la equidad con el objetivo de poner de manifiesto qué se está sugiriendo y promoviendo.

Para concluir esta sección y después de haber leído esta afirmación, es posible encontrar la respuesta a la pregunta que formulamos. La sugerencia es que las políticas y la práctica pueden crear la diferencia. Promover cambios en las políticas supone prometer una solución al cuestionamiento sobre la equidad. Schleicher (en la Web de PISA) sugiere que “mientras que algunas de esas diferencias socioculturales se pueden atribuir a asuntos culturales, el hecho de que la relación haya cambiado de forma significativa en algunas economías [tales como la de Corea, Polonia o Shanghái en China] implica que las políticas y la práctica pueden crear diferencias”. Las preguntas que aparecen aquí son cómo han cambiado las políticas (¿colonizado?) a la cultura. ¿Cuáles son las aspiraciones epistemológicas y ontológicas de dichas políticas? ¿Cómo están configuradas y qué formas de conocer y ser privilegian o excluyen? ¿Qué ha sido comprometido en los “cambios” que estas políticas han generado a través de PISA? ¿Cuáles son los efectos de la migración de los países para alcanzar las expectativas de PISA en sus configuraciones ‘internacionales’ comparadas?



“Para una selección justa todos tienen que realizar el mismo examen: Por favor, trepad a ese árbol”

Esta caricatura ha circulado ampliamente a través de las redes sociales y ha generado varias discusiones. Es interesante plantear una última pregunta: ¿Será que la situación en la caricatura será alguna vez equitativa hacia las formas de ser de todos sus competidores en sus propias formas (animalísticas) de ser, o mejor, debería el resto aceptar el reto de trepar y bajo qué condiciones?

2.3. Números

La imagen de la tabla estadística al inicio de este artículo fue posible gracias a las herramientas estadísticas que emplean números para representar la ‘realidad.’ La gran mayoría de las historias de PISA narradas por Schleicher contienen tablas similares: también existe una gran cantidad de información disponible en la página web de PISA, información con la que se puede “jugar” y manejar los datos y números que han sido fabricados durante los años de aplicación de la prueba y las encuestas aplicadas a los estudiantes. Las expresiones concretas del discurso a través de las gráficas y de los datos cuantitativos que encontramos en PISA son parte de hábitos lingüísticos que utilizan los números para decir “la verdad” sobre la gente: en educación sobre “el aprendiz”, en la sociedad sobre “la familia”, y en la nación sobre “los ciudadanos”. Es casi imposible hablar acerca de la educación sin emplear el lenguaje de los *números*.¹²

Los números son el sistema a través del cual PISA pretende decir ‘la verdad’ sobre las comparaciones, los logros y la equidad. Los números fabricados a través de la estadística cuentan el relato de l@s niñ@s inmigrantes como niños ‘atrasados’ y ‘deficientes’ e impulsan una actividad estadística que justifica el entrenamiento en lingüística estructural (como en el siguiente ejemplo) para asimilar al/la niñ@ al lenguaje anfitrión para que pueda ‘triunfar’ y finalmente no “avergonzar” a la nación anfitriona en el escenario de las comparaciones internacionales.

Una de las preguntas que Thomas Popkewitz formula es: “¿Cómo pueden ser vistos los números en PISA como ‘hechos’ y como una forma de ‘decir la verdad’ acerca de la sociedad, de la escolaridad y cómo pueden l@s niñ@s ser entendidos históricamente?”¹³ Y junto a Theodor Porter, se pregunta “¿cómo podemos dar cuenta del prestigio y del poder de los métodos cuantitativos en el mundo moderno?” y “¿cómo es que lo que se solía usar para estudiar las estrellas, las moléculas y las células puede tener atracción para estudiar las sociedades humanas?”¹⁴ El privilegio de los números para decir la verdad acerca de las personas y la vida social, explica Popkewitz, se puede observar en las cualidades de la construcción de la vida moderna y describe tres cualidades:

1. La cuantificación es una tecnología de la distancia social, y, como tal, está diseñada para proporcionar un lenguaje común universal de equivalencias tales como la cuantificación de las habilidades de la alfabetización de los niñ@s ‘migrantes’ y los

¹² Popkewitz (2011), PISA: Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of School Subjects, and Deborah P. Britzman (2010), *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Nueva York: State University of New York Press.

¹³ *Ibid*, 33.

¹⁴ Theodore Porter (1991). *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science in Public Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Princeton, NJ: Princeton University Press), en Popkewitz, Th. (2011). PISA: Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of School Subjects”.

datos estadísticos generados a partir de allí, o la cuantificación del dominio sobre competencias en ciencias o matemáticas en la escuela secundaria. A los números se les da rigor y uniformidad, así aparecen como “transportados a través del tiempo y del espacio y, por tanto, no requieren ni conocimiento profundo ni confianza personal”¹⁵. De esta manera los números pueden presuntamente evadir el juicio y la subjetividad. Esta ha sido la lucha permanente en las ciencias: Mantener fuera la subjetividad. Las ciencias de la educación (a través de la evaluación), se apropia de esta idea para actuar con justicia e imparcialidad y para dar, de esta forma, a “todos los estudiantes una igual oportunidad en la educación”.

2. Los números se han convertido en elementos clave en la época de las narrativas de la democracia, la objetividad y la equivalencia, del mismo modo que lo fue el sistema métrico defendido por los filósofos en el siglo XVIII con el propósito de obtener un sistema de medición necesario para la propia equidad. En el siglo XIX, como explica Popkewitz: “los números definían un espacio de estandarización del sujeto y producían un objeto que parecía simplemente técnico de tal manera que su cálculo apropiado permitía ofrecer a todos la oportunidad de igual representación”¹⁶. Estas tradiciones de ordenar el conocimiento a través de pruebas están muy presentes en cómo PISA asigna números para medir cómo el estudiante responde “correctamente” y cómo se producen los cálculos en relación al aprendiz “competente” y estándar establecido por la OCDE. Estas dinámicas aparentemente responden al proyecto de equidad que he descrito anteriormente ya que, de acuerdo con Schleicher, PISA pretende “asegurar que la gente con diferentes antecedentes sociales tengan igualdad de oportunidades” lo cual incluye que el ‘inmigrante en riesgo’ tenga igualdad de oportunidades de representación en igualdad de condiciones frente a la evaluación estandarizada.
3. La tercera y última cualidad que Popkewitz describe es la demanda de objetividad por los números que tiene lugar en los procesos sociales. Asegura que “cualquier dominio de conocimiento cuantificado es artificial a través de la creación de uniformidad entre diferentes cualidades de las cosas”¹⁷. Un ejemplo de esto, considerando los estudios migratorios y culturales, puede ser cómo la gente construye y valora qué es lo que vale como conocimiento y cómo se da cuenta de ello, eso claro si es que el dar cuenta sistemática de algo es, culturalmente, necesario.

Cuantificar el conocimiento y las habilidades matemáticas (lo cual PISA hace a través de la prueba de matemáticas), por ejemplo, entre varias “culturas” es un intento de unificar las múltiples formas en las que se concibe y se practica la habilidad matemática en varias partes del mundo, es decir, de los mundos que han tenido contacto a través de movimientos migratorios recientes (por ejemplo el (los) mundo(s) Yoruba en relación a la herencia anglosajona (en otras palabras ‘Nigerianos en el Reino Unido y viceversa). En otras palabras, el intento de unificar las diferentes cualidades que puede tener el conocimiento y las habilidades matemáticas es, en palabras de Popkewitz, una cuantificación artificial del conocimiento. Por tanto, la aparente objetividad de los números está profundamente enraizada en procesos sociales y culturales. Cuando Schleicher afirma que, “en nuestra última evaluación en 2009, medimos 74 sistemas educativos que juntos suman el 87 de la economía.

¹⁵ Popkewitz (2011), PISA: Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of School Subjects, p. 34.

¹⁶ Ibid, 34.

¹⁷ Ibid, 34.

Esta gráfica les muestra el rendimiento de los países. En rojo, se indica aproximadamente el promedio inferior a la OCDE. En amarillo, se indica la media, y en verde los países que lo están haciendo bastante bien[...] se puede [...] notar que hay una brecha de casi tres años y medio de escolaridad entre jóvenes de 15 años en Shanghái y jóvenes de años 15 en Chile...” Esta afirmación es posible a través de discursos políticos y morales y por consiguiente los números inscritos en una afirmación sobre la “educación” como ésta, “nunca están fuera de espacios sociales de producción y realización”¹⁸

El lenguaje de los números parece tener poco que ver con los migrantes, con la migración y en cómo estos se ordenan. Así es cómo los números y las estadísticas se han convertido en cosas tan *naturales* de tal forma que las poblaciones son sociológicamente pensadas y, en consecuencia, se actúa sobre ellas. Desde este pensar en términos sociológicos, poco sea lo que haya que pedirle a PISA como una tecnología necesaria de la educación, y a la educación del/a “migrante” o del/a niñ@ en el mundo “en vías de desarrollo” puesto que es, en sí mismo, problemático y preocupante para quienes están interesados en la educación, en la educación cuyo centro no está en ‘Europa,’ cuyo destino no es la certeza, cuyo objetivo no es la clasificación y cuyas aspiraciones no son la reducción de las formas en que las personas construyen, viven y entienden sus mundos.

En la siguiente sección analizo un ejemplo de cómo PISA se entiende como una ayuda para la educación de l@s niñ@s “inmigrantes” y cómo se le cuestiona problemáticamente por no ayudar lo suficiente.

3. PISA para los inmigrantes

En un capítulo titulado “*PISA’s potential for analyses of immigrant students’ educational success: The German case*,” Aileen Edele y Petra Stanat¹⁹ presentan su preocupación cuando afirman que los “estudiantes (in)migrantes están atrasados respecto a sus pares procedentes de familias nativas en términos de logros y éxito escolar en varios países”.²⁰ Y de la misma manera que Andreas Schleicher, los autores celebran PISA como todo un éxito en señalar las debilidades en los sistemas educativos con el objetivo de intentar mejorar la educación: “Los estudios de evaluación de gran alcance que miden los logros de los estudiantes, tales como PISA, nos han permitido comprender considerablemente las desventajas educativas de los estudiantes inmigrantes”²¹.

También en el caso de Alemania, de forma similar Rainer Geissler²² afirma que la comparación internacional de PISA generó una conmoción en el país (*PISA-Shock*) cuando la

¹⁸ Ibid, 34.

¹⁹ Aileen, A. and Stanat, P. (2011). PISA’s Potential for Analyses of Immigrant Students’ Educational Success. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff and R. Cowen (eds.). *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers. Este no es solo el caso de Alemania, sino que también de Bélgica, Francia, los países bajos, entre otras economías occidentales participantes de PISA. Para otro ejemplo de la preocupación de Stanat por los migrantes en el tema de contextos educativos y su participación ver Julia Eksner and Petra Stanat (2012). Effects of Ethnically Segregated Learning Settings in the United States and Germany. In K. S. Gallagher et al. (eds.). *Urban Education: a Model for Leadership and Policy* (826–878). Nueva York: Routledge.

²⁰ Ibid, 187.

²¹ Ibid, 187.

²² Rainer Geissler (2009). La ilusión de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo (que PISA vino a perturbar),” *Profesorado* 13, (2), 1–17.

PISA puso de manifiesto los bajos rendimientos y el bajo filtro social que funciona dentro del sistema educativo. Este filtro social, a su vez, ha generado en la historia migratoria reciente del país (desde los años sesenta) que “las oportunidades de asistir a un *Gymnasium* (la vía más elevada en términos académicos, de las tres existentes) son cuatro veces más altas en la ‘clase superior de prestación de servicios’ (altos funcionarios, directivos, profesionales liberales, trabajadores autónomos con más de 9 empleados a su cargo) que en los trabajadores cualificados.”²³

Una segunda conmoción generada por PISA, según resalta Geissler, fue “la de los problemas educativos de los hijos de inmigrantes”²⁴. A partir de ahí, una de las supuestas lecciones aprendidas en PISA es la de contabilizar y seguir los datos de los estudiantes “inmigrantes” los cuales no estaban disponibles antes de PISA. Globalmente hablando, en el 2006, por ejemplo, PISA informó de una proporción del 19% de estudiantes inmigrantes en el país y en el 2009, “32 por ciento de la población de menos de 15 años en Alemania tenía una historia migratoria”²⁵. En relación a la preocupación por las diferencias en el rendimiento, los autores señalan que los estudios de PISA han demostrado que la brecha en la comprensión lectora entre los estudiantes inmigrantes y aquéllos procedentes de familias nativas es mayor en Alemania que en otros países participantes. No ocurre sólo en Alemania, si lo comparamos con Francia y los Países Bajos, es el que establece las condiciones más difíciles para conceder la ciudadanía y el que menos provisiones tiene para proveer de protección legal contra la discriminación a inmigrantes²⁶, además también, en materia de comprensión lectora, como afirma Geissler “Alemania ocupa el primer puesto en cuanto a diferencias entre las clases sociales superiores e inferiores” siendo así “uno de los ‘campeones mundiales’ en discriminación de niños de las clases sociales inferiores”²⁷.

En un análisis sobre integración desarrollado por Susanne von Below basado en una encuesta realizada por el Instituto Federal de Investigación Poblacional (*Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung*) resalta también el tema de las diferencias y las desigualdades en términos de educación y desempleo. El “conocimiento insuficiente del alemán”²⁸ impera en los debates como aspecto fundamental en la “carencia de integración” y explica, en cierto sentido, por qué los migrantes a diferencia de los nativos “solo tiene muy poco éxito en las escuelas alemanas”²⁹. A partir de una mirada más atenta a los determinantes de las desventajas en rendimiento de los estudiantes inmigrantes, tanto a nivel nacional, escolar e individual y en relación a los antecedentes de las familias y al lenguaje hablado en clase, así como a la motivación y a las aspiraciones, Edele y Stanat invierten una cantidad de espacio considerable en discutir el lenguaje como un factor determinante en la brecha creciente de los inmigrantes respecto a los nativos.

Antes de continuar, cabe resaltar que esta centralidad del lenguaje (alemán)

²³ Baumert and *Schümer* (2002), p. 169 in Rainer Geissler (2009). La ilusión de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo (Que PISA vino a perturbar), *Profesorado*, 13 (2), 11.

²⁴ *Ibid*, 13-14.

²⁵ *Ibid*.

²⁶ Evelyn Ersanilli and Sawitri Saharso (2001). “The Settlement Country and Ethnic Identification of Children of Turkish Immigrants in Germany, France, and the Netherlands: What Role Do National Integration Policies Play?,” *International Migration Review* 45 (4), 907–937.

²⁷ *Ibid*, 9.

²⁸ Susanne von Below (2006)., “What Are the Chances of Young Turks and Italians for Equal Education and Employment in Germany? The Role of Objective and Subjective Indicators,” *Social Indicators Research* 82 (1), 213.

²⁹ *Ibid*, 213.

principalmente en Alemania se remonta a preocupaciones de la filología comparada en los siglos XVIII y XIX por mantener la unificación de una Prusia fragmentada cuando el concepto de estado moderno, más o menos como lo conocemos hoy en día, comienza a emerger. Además, el lenguaje ha sido también fundamental desde el ámbito religioso y económico, para justificar el proyecto colonial de finales del siglo XIX.³⁰

PISA como campeón en “perturbar la ilusión de la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos desiguales” como el alemán, encuentra su talón de Aquiles cuando no ofrece “medidas concretas” a la resolución del problema de la desigualdad y en cómo hacer frente al ‘problema’ del/a niño/a inmigrante “excluido/a”. Geissler coincide con Edele y Stanat que “lo que el estudio [de PISA] deja abierto son las posibles *medidas concretas*, tanto políticas como pedagógicas, que permitan alcanzar ambos objetivos de manera óptima”³¹ (cursiva añadida). “PISA no ha logrado dar una respuesta a las causas de tal miseria ni a las medidas, tanto políticas como pedagógicas, que puedan tender a su superación”³².

Apuntando a las deficiencias que tiene PISA para dar respuestas a los ‘problemas’ de los logros de los inmigrantes, Edele y Stanat afirman que la proficiencia en el lenguaje de la instrucción “es crucial para el éxito de los estudiantes inmigrantes”. Con ellas también coinciden de manera directa o indirecta Von Below, Ersanilli y Saharso, y Rainer Geissler. Ellos apuntan a las *deficiencias* en las familias de los estudiantes inmigrantes. Edele y Stanat afirman que “las oportunidades de adquisición del idioma alemán en las familias de los estudiantes afecta a sus logros en la lectura así como en otras áreas”³³. Sugieren entonces que “son necesarios más estudios de alta calidad para examinar su efectividad diferentes al apoyo [del aprendizaje de] la segunda lengua”³⁴. Después de una discusión extensa, las autoras ofrecen un ejemplo de un programa de intervención que incluía un grupo de control (base) y otro experimental (combinado) donde se daba instrucción implícita (a través del drama y teatro) y explícita (a través de gramática). Los resultados que Edele y Stanat pusieron de manifiesto el uso de la instrucción explícita (más comúnmente llevada a cabo a través de entrenamientos (“*drills*”), denominada en la literatura sobre la enseñanza de idiomas “*language education*”): “Los estudiantes que asistieron al programa combinado sobrepasaron a los estudiantes del grupo base que no recibió tratamiento en gramática y lectura al comienzo de cuarto grado”³⁵. Lo destacable en este ejemplo es que PISA “no nos dice como se deberían diseñar los esfuerzos efectivos que aspiran a la mejora de los resultados de los estudiantes inmigrantes”³⁶, los autores ya parecen saber que la instrucción directa en gramática funciona.

Tal gesto es una sugerencia que no es nueva y de hecho muy común en sectores poco críticos de los círculos intelectuales ‘europeos’, que, a través de las nociones comunes de integración,³⁷ han adoptado perspectivas reduccionistas, monótonas y colonizantes frente a otras múltiples en las cuales los niños/as inmigrantes se presentan a la puerta del aula y actúan dentro sus paredes. La sugerencia de Edele y Stanat se proyecta desde una perspectiva del análisis estadístico, ignorando la amplia literatura crítica existente en la enseñanza de los

³⁰ Joseph Errington (2007), *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power*, 1st ed. Wiley-Blackwell.

³¹ Ibid, 11.

³² Ibid, 15.

³³ Ibid, 199.

³⁴ Ibid, 201.

³⁵ Ibid, 200.

³⁶ Ibid, 199.

³⁷ See Bešter, “Immigrant Integration Policies”.

idiomas producida en las últimas tres décadas—al menos, desde América Latina, África, el Sureste Asiático, Estados Unidos, Canadá y el Pacífico. Tal literatura, que de hecho es plural dentro de su criticidad, ha documentado con rigor el daño que las estrategias reduccionistas, desde una lingüísticamente simplemente estructural, han hecho sobre la vida de las personas, especialmente la de l@s jóvenes.

La búsqueda de herramientas comparadas para dar cuenta de lo que PISA no puede dar cuenta vis-à-vis sobre los migrante es uno de los efectos de PISA. Los análisis que se derivaron de la publicación de los primeros resultados de PISA, como afirma Cristina Allemann-Ghionda³⁸, se inclinaron por sugerir la instrucción en el idioma nativo, es decir, en alemán en este caso y no instrucción bilingüe o multilingüe. De hecho en el marco de PISA, el bilingüismo, como lo afirma Allemann-Ghionda,³⁹ no se contempla y, por consiguiente, la OCDE no puede ofrecer otra conclusión más que la sugerencia de la instrucción en el idioma nativo como directriz para la solución del “problema” y, además, como vemos en el estudio de Edele y Stanat, una instrucción lingüística centrada en la “gramática”. De alguna manera, esto puede ser una invitación a volver al fundamentalismo, en el pasado aplicado a ‘grupos’ como los judíos, los ‘diferentes’ sexual y corporalmente hablando y ahora al ‘inmigrante’ de la post-guerra y del siglo XXI⁴⁰. Este efecto, tal vez, también sea posible a través de la amnesia histórica, la misma que no registra los números como un sistema provincial de “hacer y decir la verdad” y que se aceptan como dados en estas comparaciones.

Siguiendo el tema del idioma, en la siguiente sección, analizaré algunos ejemplos de las preguntas que aparecen en la prueba de lectura administrada en el año 2009. Analizar estas preguntas nos dará una idea más clara de lo que contiene la prueba, que no es solamente contenido, habilidades y competencias sino también maneras de apreciar, notar y saber que son privilegiadas por las políticas de PISA. Popkewitz argumenta que las políticas de PISA “se encuentran en los principios que ordenan lo que l@s niñ@s deben saber, cómo tal conocimiento se hace posible y los problemas de inclusión y exclusión encarnados en estas prácticas”⁴¹. Esto se relacionada directamente con la promesa de las agendas de “equidad” y “desarrollo”.

4. Leyendo la lectura

En los anexos A1 y A2 disponibles en la página Web de PISA, están disponibles diez ejemplares de unidades de la prueba de lectura impresa y tres ejemplares de unidades de lectura electrónica. La unidad número dos de lectura impresa incluye un mapa de una biblioteca. En esta pregunta, al estudiante se le pide que redondee la sección donde es más probable que él/ella encuentren “una novela en francés”. Para obtener la máxima puntuación, se requiere que el examinado marque la sección del mapa donde dice “Otros idiomas”. La guía dice que “la información requerida se puede encontrar solamente en un

³⁸ Cristina Allemann-Ghionda (2008). Für Die Welt Diversität Feiern - Im Heimischen Garten Ungleichheit Kultivieren? Von Gegenläufigen Entwicklungen in Der Politik, Theorie Und Praxis Der Interkulturellen Bildung in Europa, *Zeitschrift Fur Padagogik* 54 (1), 18–33.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ver la descripción histórica de Cristina Allemann-Ghionda sobre educación multicultural en relación al paradigma de equidad y reconocimiento donde su análisis la lleva a argumentar que estos tiempos son un retorno cíclico a las nociones asimilacionistas (neo-asimilacionismo) de las primeras épocas cuando emerge el discurso intercultural en educación en Alemania), Ibid.

⁴¹ Popkewitz, Th. (2011), “PISA: Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of School Subjects,” p. 31.

lugar y no en múltiples lugares, factor que reducirá las dificultades”. Lo que se espera es que “el lector categorice el ‘francés’ como ‘Otro idioma’. Y se incluye la siguiente advertencia: “[Una] nota de traducción y adaptación sugiere que en versiones nacionales de esta pregunta, el idioma referido en la pregunta debe ser un idioma *extranjero* enseñado comúnmente en las escuelas”. La intención de la pregunta, de acuerdo con la guía, es la de “localizar la información que concuerda con un sólo factor usando un bajo nivel de inferencia”.

En general, es un punto coherente, excepto que el mundo de un@ joven de 15 años quizá no sea tan “simple” como la pregunta espera de ellos aun cuando la guía anuncia “que más de cuatro quintos de los estudiantes en el prueba de simulacro fueron capaces de identificar la sección correcta de la biblioteca”. Primero que nada, empezemos por la noción de “idioma extranjero - otro idioma” en el contexto pedagógico y psicológico de “bajo nivel de inferencia”. En este ejemplo en particular, donde el inglés es el idioma de la prueba y el francés es el “otro” idioma, el “migrante” francófono (por ejemplo, con raíces congoleñas) en un contexto de anglo parlantes (por ejemplo, en el Reino Unido donde, para seguir con la advertencia, en la pregunta de la prueba, el francés es un idioma que se enseña comúnmente en las escuelas), se interpreta subjetivamente como “extranjero” a través del idioma con el que creció, el idioma con el que se comunica con sus padres y herman@s, el idioma que emplea en su hogar cuando enferma, cuando se enoja o cuando se enamora profundamente, el idioma que le sirve como el único medio de comunicación con sus abuelos ya sea ahí, en su casa o en el Congo. Congo un lugar donde quizá nunca ha estado pero que es lo más cercano a casa posible y aun así la prueba lo denomina “extranjero-otro”. O quizá nació y creció allá pero ahora la gubernamentalidad de la prueba le pide que lo entienda como “extranjero-otro”. Como el objetivo en este punto de la prueba, es un “bajo nivel de inferencia” no se requiere, ni se espera, ni se desea una comprensión o aplicación compleja del “migrante”. Dado que al estudiante examinado se le pide que localice una novela en “francés”, redondear la sección completa de literatura de no ficción (la sección de ficción, o ambas) le daría 0 créditos como se menciona en la guía de la prueba.

Se podría argumentar que todo esto suena bastante emocional, romántico o incluso idílico. La ‘realidad’ es que este joven congolés de 15 años está en el Reino Unido y como tal se espera que se ‘integre’ en las formas de vida del Reino Unido, lo cual implica ver y entender el francés como idioma *extranjero* donde tiene que categorizarlo como “otro lenguaje”. Si PISA es una prueba al servicio de la educación y la educación, en el sentido más amplio, tiene como objetivo la transformación (como el mismo Schleicher sugiere implícitamente) desde la agenda de “equidad”, este tipo de argumento y el campo discursivo desde el que surge, junto con otros argumentos similares, mantiene cautiva cualquier aspiración de transformación. La política de la prueba ignora los ensamblajes complejos en los cuales vive la gente, en este mundo, llamémoslo “europeo”, y en otros mundos. Cuando la política de este punto de la prueba se entiende con una performatividad en la imaginación de los estudiantes y cómo su imaginación es gobernada para mantener la agenda conservadora de dónde surgen argumentos como el anterior, es poco lo que PISA puede esperar para darle una “oportunidad igual a todos”. El ejemplo anterior del estudiante congolés examinado es común en el Reino Unido pero también tiene variables múltiples en otras economías de la OCDE que participan en PISA. Quizá hacer un poco de memoria con el trabajo de Franz Fanon, Stuart Hall y Aimé Césaire servirían contra el despido apresurado de los casos “migrantes” en la normativa asimilacionista de “hacer en Inglaterra lo que hacen los ingleses”.

Un última apunte en relación a este punto de la prueba, al pedir al estudiante que identifique “un único lugar en lugar de múltiples lugares” con el objetivo de “reducir la dificultad”, reduce, en verdad, las posibilidades de las configuraciones complejas del día a

día de los “inmigrantes”. Este punto enseña al estudiante “inmigrante” a dar por sentadas las prácticas clasificatorias y la(s) historia(s) de la biblioteconomía. Dadas las expectativas de “bajo nivel de inferencia” que se tienen, no se necesita atreverse a cuestionar o a retar la forma como se dispone esta biblioteca y como define, a través del idioma, al “otro” que pertenece separado, allá, en un grupo específico de estanterías en la biblioteca. Ni mencionar la reificación del francés como un idioma “otro” para el estudiante angloparlante, quien a través de discursos nacionalistas dominantes, ha internalizado que éste es *su* espacio, el que ganó simplemente por nacer en el Reino Unido, y/o por ser blanco, inglés ‘nativo,’ de padre y madre ingleses, de abuel@s ingles@s y de tatarabuel@s ingleses. La puntuación que el /la estudiante “inmigrante” recibe por su respuesta en este punto de la prueba no es sólo un número, ni tampoco se le ofreció una *oportunidad igual*.

Esta pregunta merece un análisis más en profundidad, así como continuar la crítica pues habría más que denunciar, sin embargo, continuaré con otro punto de la misma unidad que muestra cómo PISA razona al niño y a su contexto. “¿Dónde están ubicados los nuevos libros?”, aquí se dan opciones múltiples pero “Cerca de la entrada” es la única respuesta correcta. Este ítem es sólo para información y no cuenta para la puntuación final. El ítem siguiente, que, en este caso, sí cuenta para la puntuación final, se le pide al estudiante que “explique por qué esta ubicación ha sido seleccionada para los libros Nuevos”. El estudiante debe “crear una hipótesis” en “consulta desde su propia experiencia y conocimiento [...] acerca de la forma cómo funcionan las bibliotecas y cómo son usadas por el público”. Una nota final en la guía afirma: “En el contexto de PISA, el conocimiento externo requerido supone estar dentro del rango de experiencias esperadas en los jóvenes de 15 años”. La respuesta recibe la puntuación máxima siempre y cuando se de una “hipótesis convincente sobre la razón de la ubicación de los libros Nuevos en esa posición particular”. Por consiguiente, el estudiante recibirá 0 puntos si “demuestra comprensión errónea del material o da una explicación no convincente o irrelevante”. Una respuesta como “Porque no hay otro lugar donde ponerlos” es calificada como “no convincente” y entonces recibe 0 puntos.

Volvamos a la expectativa unificada de PISA de que cada joven de 15 años, desde su contexto “externo”, debería saber que los libros nuevos en una biblioteca están ubicados cerca de la entrada para dar más visibilidad y acceso a los usuarios que quizá puedan estar de paso a otra sección distinta de la biblioteca. Esto le otorga al estudiante la puntuación máxima. Aquí, el contexto externo se asume como estandarizado. Primero, no todo país ‘económicamente co-operante’ que participe en PISA ha tenido o (¿debería tener?) acceso o igual acceso a bibliotecas, o a bibliotecas con el orden similar al diseñado en este punto de la prueba, o simplemente, bibliotecas que adquieran “nuevos” libros. En algunas bibliotecas, los libros están detrás de una estantería de vidrio y es el/la bibliotecari@ quien permite el acceso y la visibilidad a toda clase de libros, incluyendo nuevos, si es que existen. En Alemania, por ejemplo, la biblioteca que yo frecuentaba albergaba literatura infantil en cuartos y vitrinas cerradas y los libros nuevos eran salvaguardados aún más. Solamente un sistema de búsqueda limitado de búsqueda por Internet permitía la visibilidad de los textos. A pesar de que los libros estaban ubicados a unos pasos de las escaleras en el cuarto piso, el acceso a ellos era posible dos o tres días después de que fueran entregados por la bibliotecaria especializada. Este es un ejemplo para señalar que “la forma cómo funcionan las bibliotecas y la manera como son usadas por el público” no es estandarizada y el conocimiento de los estudiantes y sus experiencias no conducen automáticamente a la “razón” que se asume para ubicar los libros nuevos cerca de la entrada.

Segundo, la explicación del por qué se seleccionó “cerca de la entrada” la ubicación para los libros nuevos puede tener muchas explicaciones, principalmente de acuerdo con las

“propias” experiencias de los estudiantes y con su conocimiento “externo” y le darían 0 puntos si no son “convincientes”. Las bibliotecas, si están disponibles, pueden ser espaciosas y limitadas. La respuesta “porque no hay espacio para ponerlos” parece una respuesta convincente si la biblioteca carece de espacio para ubicar libros nuevos. Dada la carencia de espacio, el espacio en la entrada, que en el pasado pudo haber estado libre para darle a la biblioteca un sentido de apertura y disponibilidad, ahora se ha convertido en el único espacio disponible para libros nuevos. Los libros nuevos puede que hasta estén bajo llaves dentro de una estantería de vidrio a la que sólo tiene acceso la/el bibliotecari@ o la persona encargada de la biblioteca, si es que existe. En ciertos lugares, los fondos, públicos o privados, designados para los museos y bibliotecas públicas son los primeros en ser recortados en tiempos de austeridad. Las bibliotecas públicas son quizá las únicas fuentes de conocimiento sobre bibliotecas que algunos estudiantes tienen. Si el recorte de fondos ha implicado que no se contrate a un/a bibliotecari@, es posible que los libros nuevos permanezcan cerca de la entrada por meses a la espera de que alguien los catalogue. Este puede ser el tipo de conocimiento “externo” que un/a joven de 15 años puede tener a través de su trabajo en la biblioteca, haciendo de voluntari@ como parte de su servicio comunitario, o simplemente en el ejercicio de revisar los libros nuevos aún no catalogados para documentar trabajo que le han asignado en la escuela. El que los libros “nuevos” hayan sido ubicados cerca de la entrada, en una biblioteca que también haga las veces de librería, lo cual es factible en algunos contextos, como fuente de financiamiento para la biblioteca misma, como proyecto neo-liberal bastante común por estos días, o por cualquier otro motivo, se explica porque estos son los libros en oferta a posibles compradores aunque no sean usuarios de la biblioteca. Estos libros pueden ser textos universitarios, o de nivel secundario, o quizá simplemente literatura para el lector ávido, usuario o no de la biblioteca. Entonces pueden ser múltiples las explicaciones hipotéticas que no encajan con la manera de proponer las hipótesis que PISA espera y que, paradójicamente, se derivan de las experiencias propias y externas de los estudiantes. Los dos ejemplos anteriores dan cuenta del razonamiento de PISA sobre cómo l@s jóvenes de 15 años son y deben ser.

Por supuesto, l@s jóvenes de 15 años pueden ser más audaces de lo que PISA espera. A pesar de tener muchas hipótesis en base a sus experiencias, tienen que seleccionar la respuesta “correcta” para que el examinador le otorgue la máxima puntuación. Sin embargo preocupa la exposición repetitiva que los estudiantes tienen a ciertos conocimientos y cómo se dirige a los jóvenes hacia determinadas ideas que fabrican *el* mundo privilegiado representado en la prueba. Estudiantes en varios lugares del mundo están recibiendo, desafortunadamente, el mensaje de que lo que se evalúa es lo que importa y tiene valor. Por consiguiente, lo que no se contempla en la prueba, no cuenta como posibilidades de conocer, ser y hasta de tener.

Las experiencias hipotéticas descritas arriba podrían efectivamente ser parte de las experiencias vividas por un/a joven “inmigrante” de 15 años. Podría ser factible si estas experiencias se adquirieran dentro de países europeos o en cualquiera de las economías participantes en PISA, así como también en su ‘comunidad’ de origen antes de migrar al país donde reside actualmente.

Igual que con el punto anterior, habría mucho más que discutir e indagar en relación a esta pregunta. Dada las limitaciones de espacio no se pueden analizar otras y menos todas las preguntas que aparecen en la prueba de lectura. Sin embargo, la intención ha sido mostrar en ‘la práctica’ lo que PISA contiene y los textos que se les pide a los estudiantes que lean y respondan. En la siguiente sección intentaré concluir algunas de las ideas que he presentado

hasta ahora, pero sólo con la intención de abrir de nuevo una discusión dentro de un debate importante vis-à-vis entre las pruebas estandarizadas y el “inmigrante”.

5. A Manera de conclusión: desafiando las fronteras

En este apartado concluyo con lo que hemos analizado en el artículo. Éste se inició con una lectura de los lenguajes de PISA tal y como aparecen inscritos en la conferencia de Andreas Schleicher en TED, ampliamente difundida. También, estos lenguajes están latentes en los materiales e imágenes disponibles en la página Web de PISA. Los lenguajes de comparación, equidad, desarrollo y números “no se aventuran a decirle a los países qué es lo que ellos deberían estar haciendo”, como afirma Schleicher, más bien, dichos lenguajes ordenan cómo se debe pensar sobre el/la niño/a. Seguidamente, propuse una lectura de un caso donde se considera a PISA como una herramienta útil para atender a l@s niño@s inmigrantes. Éste es el caso de Alemania. Los autores, desde una metodología binaria, se encargan también de presentar lo “malo” de PISA, concretamente, que la prueba no nos dice qué hacer para resolver el problema del idioma y del fracaso del/a niño/a “inmigrante”. La búsqueda de respuestas “expertas” al problema, lo que supuestamente es “bueno,” termina por exacerbar la situación e interpretar como un objeto al migrante aún hasta el punto de seguir reduciendo las posibilidades que podrían existir en la enseñanza de los idiomas más allá del entrenamiento sobre gramática explícita desde el paradigma de la lingüística descriptiva en la que la gente ha sido, históricamente, colonizada. Finalmente, realizamos una lectura crítica de algunos ítems de la prueba de lectura que se administró a los jóvenes en 2009. Seleccione y discutí dos ítems para sugerir que las posibilidades dadas por PISA no son lo suficientemente amplias para ofrecer a “todos” iguales oportunidades de participación. Las experiencias múltiples, los saberes y modos de pensar que puedan tener l@s jóvenes de 15 años en un mundo que nunca ha sido plano, no siempre se consideran ni se les otorga el mismo valor. Esta multiplicidad se ha resaltado a través del/a niño/a ‘inmigrante’ en la OCDE y en Europa, también en la medida en que PISA migra al mundo “en vías de desarrollo”. El/la niño/a ‘inmigrante’, en su multiplicidad, es controlado a través de la prueba de PISA, que no sólo es una prueba. PISA decide cómo el estudiante debe o no debe apreciar y respetar sus raíces, las imágenes que debe crearse sobre lo que vale o no como experiencia y conocimiento, y cómo debe inventar su mundo a partir de esas imágenes, en suma, cómo debe aprender y cómo su aprendizaje es posible.

A continuación se ofrecen algunas reflexiones como invitación política. Cuando en el 2004 Homi Bhabha escribía en su *The Location of Culture* que “el mismo concepto de culturas nacionales homogéneas [...] - como principio para el comparatismo cultural - pasan por un proceso profundo de redefinición,”⁴² no fue ni hoy lo es una afirmación cierta para la educación (eso si PISA es considerada como una tecnología de/para la educación, aunque hay quienes argumentarían lo contrario). Tampoco es el caso cuando Bhabha afirmaba que, “cada vez más las culturas ‘nacionales’ están siendo producidas desde la perspectiva de las minorías menos favorecidas”⁴³. Con PISA y, cada vez más, MIPEX lo que es cierto cuando se escucha y lee el lenguaje nacionalista, y sin el cual la OCDE y PISA no serían posibles, es que las culturas nacionales, homogéneas, son el fundamento para la educación y, por consiguiente, para el

⁴² Homi Bhabha (2004). *The Location of Culture*. Nueva York: Routledge, p. 5.

⁴³ Ibid, 6.

“comparativismo” cultural. Su proceso de redefinición profunda quizá no será posible por la vía de las tecnologías de evaluación y los estilos de razón en educación no se podrán desligar de las maneras que se tenían en el siglo XVIII y XIX (‘occidental’) de organizar la sociedad. Si en el siglo XXI al niño@ ‘inmigrante’ se le continúa viendo como *deficiente*, no solamente a través del lenguaje explícito sino también a través de sugerencias y gestos implícitos, además de necesitado de salvación para el beneficio de la nación a través de procesos de “integración,” habrá muy poco trabajo en la redefinición por hacer. Cuando los términos de la relación entre el ‘inmigrante’ y la educación se encuentran entrelazados en esta relación de inequidad⁴⁴, las tecnológicas como PISA y MIPEX solo vienen a alimentar esta inequidad. MIPEX mide la integración y en el indicador, recientemente incluido, sobre la educación recientemente añadido, los términos en los que se presenta al/a niño@ no se alejan mucho de la forma cómo PISA razona al/a niño@.

Para que la segunda proposición de Bhabha encuentre paso a través de la educación, tendría, en primer lugar, que repensar todo el lenguaje de “minorías menos favorecidas,” a través de un análisis que vea al ‘argumento económico,’ que es también el argumento del bienestar social, no cómo la meta a alcanzar, sino como el principio de un ferviente debate político y filosófico. Quizá exista la posibilidad de entender al ‘migrante,’ representado no como una “minoría,” sino como una construcción que invita a un intercambio a su llegada.⁴⁵ De esta manera contribuirá activamente a la frontera, la frontera conceptual de las “culturas nacionales”, manteniéndola no como es entendida actualmente, sino desterritorializándola.⁴⁶ De esta manera podríamos estar deteniendo en sus rieles al tren del lenguaje del siempre esencializado Estado-nación. ¿Quizá entonces la producción de (algo como) las culturas pudiese ser tan múltiple como las perspectivas posibles como la propuesta de hipótesis, las maneras de conocer y lo que se puede desear desde los lugares y espacios en las que los jóvenes se hallan? Esto no sugiere, en absoluto, mantener el *status quo*, pero tampoco apoyar la producción de (algo como) ‘cultura’ “concebida como Benedict Anderson propone, como una ‘comunidad imaginada’ enraizada en un ‘tiempo homogéneo vacío’ de modernidad y progreso”⁴⁷.

Referencias bibliográficas

- Aileen, A. and Stanat, P. (2011). PISA’s Potential for Analyses of Immigrant Students’ Educational Success. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, and R. Cowen, (eds). *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). Für Die Welt Diversität Feiern - Im Heimischen Garten Ungleichheit Kultivieren? Von Gegenläufigen Entwicklungen in Der Politik, Theorie Und Praxis Der Interkulturellen Bildung in Europa, *Zeitschrift Fur Padagogik* 54 (1), 18-33.
- Schleicher, A. (2013). *Use Data to Build Better Schools* | Video on *TED.com*. (Acceso el 17 de Marzo de 2013). http://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools.html.
- Bešter, R. (2003). Immigrant Integration Policies. In Bešter, R. (ed.). *Migracije, Globalizacija, Evropska Unija* (257-301). Ljubljana: Mirovni inštitut.

⁴⁴ Aquí presto la noción de Rancière de desigualdad como la discute en Jacques Rancière (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford, California: Stanford University Press.

⁴⁵ Derrida, *Aporias*.

⁴⁶ Deleuze, *Difference and Repetition*.

⁴⁷ Homi Bhabha (2004). *The Location of Culture*. Nueva York: Routledge, p. 6

- Bhabha, H. (2004). *The Location of Culture*. New York: Routledge
- Britzman, D. P. (2010). *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*. New York: State University of New York Press.
- Cosgrove, D. (2003). *Apollo's Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination*. The Johns Hopkins University Press.
- Deleuze, G. (2004). *Difference and Repetition*. Continuum International Publishing Group.
- Derrida, J. (1993). *Aporias*. Stanford: Stanford University Press.
- Eksner, J. and Stanat, P. (2012). Effects of Ethnically Segregated Learning Settings in the United States and Germany.” In K. S. Gallagher, R. Goodyear, D. Brewer and R. Rueda (eds.). *Urban Education: a Model for Leadership and Policy* (826-878). New York: Routledge.
- Errington, J. (2007). *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power*. (1st ed). Wiley-Blackwell.
- Ersanilli, E. and Saharso, S. (2001). The Settlement Country and Ethnic Identification of Children of Turkish Immigrants in Germany, France, and the Netherlands: What Role Do National Integration Policies Play? *International Migration Review* 45 (4), 907-937.
- Geissler, R. (2009). La Ilusión de la Igualdad de Oportunidades en el Sistema Educativo (Que PISA vino a perturbar). *Profesorado* 13 (2), 1-17.
- Leibfried, S. and Martens, K. (2009). PISA: Internacionalización de la Política Educativa o ¿Cómo se Llega de la Política Nacional a la OEDE?, *Profesorado* 13 (2), 1-12.
- Popkewitz, Th. (2011). PISA: Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of School Subjects”. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff and R. Cowen (eds). *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Porter, Th. (1991). *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science in Public Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rancière, J. (2011). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Tröhler, D. (2011). *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge [Ed. cast.: *Lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro]
- Von Below, S. (2006). What Are the Chances of Young Turks and Italians for Equal Education and Employment in Germany? The Role of Objective and Subjective Indicators. *Social Indicators Research*, 82 (1), 209-231.